

文学教育・言語教育素描

——新学習指導要領という「制度」——

例えば、二一世紀の文学の展望などといったときに、二〇世紀の文学をネガティブ・コメントの一環に組み込んでしまうのは、どうしてであろうか。あるいは、そのような感情は私だけに特有なものなのだろうか。経済評論家の内橋克人流に言えば、「巨大な「負の遺産」を生活者に残した九〇年代不況の結果、高度成長が終わり「日本的停滞」の渦中にある気分、長期低迷の心理状態が否定的に働くからであろうか。二〇世紀の初め、武者小路実篤が『東京朝日新聞』の「五月雨」（明43・7・18）で「日光が恋しい」と渴望し、同時期に石川啄木が「時代閉塞の現状」を密かに認めたりするような「日本的停滞」は、その後もいくとなく訪れる。そして、二一世紀に直結する「失われた十年」の低迷が、逆に来世紀への期待を昂めているのだろうか。とも角、二一世紀を、学習指導要領の改訂・施行に併せて考えようというのも、偶然の巡りあわせにしては、重たい主題であることには違いない。また、「文学」を「文学教育」と置き換えても、事態は変わるまい。しかもここに来て、学習指導要領の「ねらい」がどうして

「生きる力」の強調でなければならないのか。「生きる力」は来世紀に夢を架けるという期待感だけでなく、今現在の「悪い」事態に軸を置き、何とかしなければならぬといったような使命感のようなものが奇妙に先行しているのではないかと私にはそう感じてならないのである。

*

一九八〇年代以降、ソシユール学を祖型にする文学研究が席卷した。それは一つの流行だったのだが、流行には人間の欲求のシグナルが秘められていて当然で、いわゆるポストモダンと称されるような現象の表層を歓迎する向きがあつて、はじめて起こった流行であつたろう。『思想』の現在形（一九九七）の著者吉岡洋氏は、

ポストモダンという語の重要性は、それがもつ何らかの明示的な意味内容においてではなく、むしろそれによって「モダン」が相対化されるという点にある。

といった言説を立てている。ポストモダンが相対化する「モダ

沢 豊彦

ン」は、「近代」という語によって呼びならわされてきた歴史的対象を指しているに違いあるまい。また、ヘポストモダンの思想とは、専門化されたさまざまな領域の言説からその見かけの客観性というベールを剥がして、その言説の内部にある主観的で反省的な複雑性を表に出すことだ、と言ってもいい。とも言うており、ポストモダンとは「見かけの客観性」を暴き出すことにある。さらには、ヘポストモダンとは、いわば、変化を変化それ自体の内部から知覚しようとする、徹底的に「遂行的」な記号である。とある明晰な定義がなされている。「ポストモダン」と「モダン」を並べ比べてみると、「モダン」＝自らを知らざる近代は野暮ったく見えてしまう。冒頭の話題、二〇世紀が否定される要因の一つは、結局、この近代の解釈にも根がありそうである。が、しかし「ポストモダンの思想」とは、語られているほど有効なものだったのだろうか。

一九九七年八月七日、「アメリカを揺さぶる架空の原爆詩人」が『朝日新聞』に掲載された。日本の詩人にかんする記事だが、信じがたい内容の話であった。アメリカでの出来事とはいえ、要するに、贋作問題を取り上げたものである。その骨子は、アメリカやイギリスの雑誌に掲載され、著名な詩人から絶賛されていたアラキ・ヤスタという日本の詩人とその詩は架空の代物だった——という報告を話題にしたものであった。後日の十八日、ふたたび「架空の被曝者詩人を巡って」という長畑明利氏の文章が同紙に載る。副題は「捏造か連帯の願望か／原爆を問う議論乏しく」である。

架空の被曝者詩人ヤスタのテキストは、それがまさに虚構であるがゆえに注目を集め、結果として、より多くのアメリカ人の心にヒロシマ・ナガサキの記憶を甦らせた……

この一節は、(皮肉な見方をすれば)との条件付きの文章である。長畑氏が他の部分で紹介した程度の伝記箇所を読むだけで、日本では起きてはならないスキャンダルである。どうして架空の原爆詩人が生まれ、そして、贋作と判明した時点でモラルが問題にされなかったのはなぜなのか。長畑氏の論理自体テキスト論を装っており、ポストモダンの風潮を抜きにしては、この椿事は意味をなしえなかったであろう。一件の記事を読む限り、創作倫理を問題にした過去の展開とはあきらかに隔絶していた。

*

ポストモダンが流行した時、テキスト論は有効な方法論であった。あるいはテキスト論は、読者論、または受容理論と言い換えてもよい。簡略に言えば、「現実の作者 (Real Author)」は否定され「想定された作者 (Implied Author)」つまり、読者の「読み」を優先する方法である。「アメリカを揺さぶる架空の原爆詩人」の経緯は、まさに「作者の死」を基軸にする、テキスト論の延長で起こったスキャンダルであった。ロゴス中心主義の時代なら、贋作問題として創作倫理が問われねばならなかった。だから長畑明利氏の解説は、テキスト論という環境がなければ、まったく無効な言説である。言え、テキスト論という制度の欠陥が明らかになったということなのである。

この風潮は、教育現場にもある。一作品にたいする「主題読

「み」の否定は受容理論が存在していることであり、「正解主義」を排除する読みはテキスト論の影響である。一人ひとりの生徒（児童）を大切にするということ、作品をどう読んだのか、どう読むべきだったのかということ、同列には扱うことはできない。「解答」を無効にしてしまうような無数の「想定された作者」、読者論は、質作問題をテキスト論にすり替えた手法となんら変わらない。

文学研究が文学教育に、とくに作品の読みに影響をあたえた事実は、田近洵一氏の『戦後国語教育問題史』（一九九一）に詳しい。氏には、歴史的展望を文学教育のなかに取り込む意図があった。その時の「歴史」は政治の問題に限るのではなく、文学の研究があたえた影響も含まれていることは、「まえがき」により自明のこととしてある。今日、「正解主義」を排除したり「主題読み」を迂回したりする国語教育の現状は、読者論という文学研究の外延をなす一つの歴史的事実でしかない。

この現状の根底にはソシユール学があるという点は、踏まえておかねばなるまい。ソシユール学者丸山圭三郎氏の『フェティシズムと快楽』（一九八六）から、このことと関わる主張を引用してみよう。

コトバは常に、そういう普遍的な観念であれ個物であれ、どちらかを指すものとみなされ、そのことは一度も疑われなかったのです。わたしが批判していますのは、サルトルの中にあるいわば「言語の本質は物を指さす記号である」といった言語＝道具観であると申せましょう。この言語＝道具観がや

はりサルトルの主知主義的な傾向をある程度はつくっていたのではないか、というふうに思われるのです。

丸山氏の批判と先の吉岡洋氏の言説とは共通の土壌にある。引用した文章での具体的批判はサルトルに向いているが、実際は古代ギリシアから現代につづくロゴス中心主義、「現前性の記号学」批判なのである。「現前性の記号学」とは、言葉を実在の表象ないしは代行とみなす記号学のことである。構造主義の立場から、徹底的に否定された西洋の形而上学が「言語＝道具観」という考え方であった。関係づけに制限を設ける「正解主義」と「主題読み」は、この形而上学にあたる。読みを規定するコンテクストの仕組みを解体すること、そこからの逸脱をどうおこなうのか。あるいは作品を解釈するために必要な「見せかけの客観性」をどう解体するのかという脱構築は、形而上学とは相容れない。丸山氏が言う特定の外部と結びつかない、へ大切なものは、個人が持っている原体験にも結びつくのに違いなのではないか（『フェティシズムと快楽』）という原理原則の支配は、理論信仰とでもいうものである。この立場にたいする反対論は「現実」＝外部を対置するところから生まれてくる。

フレーゲ	表現	意味	指示
カルナップ	表現	意図	外延
オグデン／リチャーズ	象徴	思考	指示されるもの
パース	記号	解釈項	対象
ソシユール	意味するもの	意味されるもの	

この、ソシユールがパースその他の「三項関係的」記号論との対

立を示す表は、ロバート・スコールズの『テキストの読み方と教え方』（折島正司訳 一九九九）からの引用である。彼の意図は、脱構造派の「世界の抹消」とは逆に、言語のもつ指示作用の肯定にある。日本では、事はすべてがシミュールから始まるが、スコールズの立場がポストモダンを否定しているのは、容易に想像のつく結論であろう。

*

前に触れた田近洵一氏の『戦後国語教育問題史』に注目してみたい。その中の論考の一つに「言語教育と文学教育」論争がある。この文章は西尾実・時枝誠記論争を言語教育と文学教育の観点から整理し、モチーフの「問題史」にそって位置づけをしたものである。ここでは視点をずらし、論争の背景を一九四七年の経験主義に立つ学習指導要領の存在に着目してみたい。アメリカCIEの権限で実施した、いわゆる「新教育」は国語の分野でも総合的な言語経験を目標に掲げ、言語技能習得のための教育実践をおこなった。当時の占領政策の一環だった民主主義教育は、教育現場を支配する。またCIEの支配とは逆に、民族の危機を背景におきた国民文学論が、「問題意識喚起の文学教育」を惹起し荒木繁氏の教育実践をうんだという田近氏の指摘は、時代の影響力をしめす別の例である。「問題史」は教育と時代環境とのこうした循環を関係づけることなのだが、教育が孤立しては存在しえないことを、あらためて浮き彫りにしている。

ポストモダンの時代に流行した文学研究方法——読者論や受容理論、あるいはその基底をなした構造主義は、脱「主題読み」と

脱「正解主義」とに密接に結びついていた。制度的な力Ⅱ真理に疑問を投げかけたデイクンストラクションの「誤読論」は、その論調を集約的に表している。戦後思想の代表であつたサルトルを否定する形而上学批判の立場も、同じ観点を提示していた。一つの「読み」Ⅱ真理を認めないという態度は、逸脱と恣意性に基づいた多様な読みを誘い出し方法の整合性を主張する。そして、このことを「問題史」的に要約すれば、文学教育と文学研究との一体化は、時代の影響下にあることを意味した。

では、今日の事態に即して両者の循環をどう関係づけたらよいのだろうか。最初に触れた長期低迷と失速感を体験した現在から眺めると、ある時期に決定的な時代の転換があつたこと——もつと重視すべき構造的な変化があつたことに気がつく。戦後の枠組みⅡ真理が歴史的産物にすぎないことを思い知らされる、そんな転換のことである。一九四五年、第二次世界大戦後の世界体制を決めたヤルタ協定は周知のことだが、その協定と同じ年に、戦後世界経済の枠組みを取り決めた国際通貨基金協定と国際復興協定に基づくブレトン・ウッズ機構が発足している。米ドルを基軸とした固定為替相場制が決められ、アメリカは世界の警察官と同時に世界の銀行ともなる。

しかし、七一年八月一日、ドル防衛のための特別措置で、金ドル本位制は破綻する。国際通貨体制は四半世紀で変動相場制へ移行し、戦後の金融体制が崩壊する。この時、日本は高度成長を梃子にして、敗者の歴史に幕を引く。当時、アメリカの国際収支は、ベトナム戦費の垂れながしから赤字を続けていた。この新し

い事態を前に、つまり、信じていた世界の瓦解と不安定な世界の出現は、人間の気持ちに反映することとなったし、事実、アメリカの敗北とベトナム和平協定とは、思想の変更をもたらす。堅固な枠組みは物事を考えさせることを諦めさせるが、地殻変動は、逆に人間に考えることを強いた。ドル・ショックによるブレトン・ウッズ体制の終焉と相場の変動制から生まれた金融界の変化は、八〇年代以降の行動規範と直結する契機であった。金融革命の進行が冷戦体制の解体を背後に押しやり、恐怖／欲望の差異に消滅の加速がつく。イデオロギーともロゴス中心主義とも無縁なポストモダン³は、差異の戯れとか物事の関係性を求める時代が生んだ（徹底的に遂行的な記号）（玉岡洋氏）だったのである。

ポストモダン時代のソーシャル学を祖型とする文学研究と一連の文学教育との一体化は、戦後体制の終了によって活性化し、と私は考える。そして、ポストモダンは「日本的停滞」を経験する過程のなかで終了した、と私は感じている。また、新学習指導要領は、九〇年代に継起・顕在化していた諸事情のなかで施行される歴史的な制度だ、と私は位置づけている。

*

そこで、新学習指導要領について、触れておきたい。榎本隆之氏が「国語教育研究会」で発表した「米国ハワイ州の新学習指導要領より『Language Arts（言語科）』の紹介」の資料を参考にして、今次改訂の学習指導要領との類似点について、最初にみてゆきたい。

何よりも、まず全体の指針が等しい。日本の第一章「総則」と

ハワイ州の「概要」とが教育と社会（国家）の結びつきを共通にあげており、教育の基盤整備とでもいうべき点で問題意識が一致している。この延長で、言語（国語）を重視するの両者で一致している。日本の「国語表現Ⅰ」は次のとおり、

国語で適切に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし言語感覚を磨き、進んで表現することによって社会生活を充実させる態度を育てる。（目標）

とあり、とくに、この点はハワイ州の「言語科」の概要・指導内容の基準と類似しており、「国語表現Ⅰ」に「国語総合」の目標を加えれば、同じといってもよい程である。例えば、ハワイ州の「言語科」では、へすぐれた言語能力を開発すること。コミュニケーションのためではなく、学習と熟考のために、社会や個人的な満足のために、そして社会や職場の要求を満たすために。（目標）と、前にあげた日本の場合と横並びである。また、ハワイ州の領域は「読むこと・文学」「書くこと」「話すこと・聞くこと」を区分し「達成目標」をかかげるが、日本の科目（国語）の「内容」および「内容の取扱」がそれらと同じである。ハワイ州の「読むこと・文学」のうちの「文学」は、日本では「現代文」「古典」「古典講読」として、独立していると考えるべきであろう。「文学」については、別に言っておくべきことがある。

ところで、言葉の習得をつうじて社会との結びつきを強調するような学習指導要領が、両国でともに求められているのはなぜなのか。しかも、日米でみられる類似する内容は、偶然の一致とは考えられない。巨視的にみれば、二〇世紀末、絶対性を失った事


態と結びついているであらう。つまり、例えば学校という体制、あるいは教育制度の行き詰まりを背景に、国語の鍛錬が教育の場で問題にされ、国家（社会）という制度に回収されようとしている。言語の面からだけみれば、二〇世紀初頭、近代の「標準語化政策」以後、国民国家の新たな体制が生まれたといえよう。

*

ハワイ州の「読むこと・文学」には、文学を学ぶ方法が「領域別達成目標」で規定されており、例えば「疑問点を出す。問題点を割り出す。そして、一般的・専門的な情報資料を用いて、答えや解決法を考える。」（方法・手順）とあるのは、「現代文」の「自分で設定した課題を探究し、その成果を発表したり報告書などにまとめること。」（内容の取扱・エ）と通底している。日本では「総則」の「自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、……個性を生かす教育の充実」（第一款）を唱う「方針」が、ハワイ州の「主体的に学ぶ姿勢……複雑な思考に耐え、問題解決をめざすこと」（学習者に求められる姿勢、①③）と通じている。ここにみられるような問題解決を探究し「自己」探究を提唱しているのは、学校教育の現状に対する逆説で、現在、日米が共通に抱える憂うべき実情を考えてのことであらう。この点でも、両国は相似形の状態にある。

こうしたことが大学でもいえることは、前にあげたスクールの『テキストの読み方と教え方』に出てくる。比較文学出身のスクールズは、ブラウン大学メディア学科で教鞭を執っている。次にあげる「英文学という分野の構造」は大学内部で抱えている

「ヘイデオロギーと階層秩序」を、彼が表に作製したものである。

生産	テキスト	消費
	文学	解 釈
創作文	疑似—文学	
	非—文学	読むこと
作文	疑似—非—文学	

この表は、文学／非文学と消費／生産という二項対立の構造によつて形づくられている。大学では文学と消費は価値があり、非文学と生産は価値が低いという序列がある。また、大学では文学を「解釈」すること、つまりこのことを「消費」といつているのだが、文学は特権化された制度となっている。

これに反して、作文（＝composition は、「創作文」＝creative writing とは区別する）は文学性をもたず実務的で有用なため、つまりこのことを「生産」といい、文学はその実践に汚染されることを恐れ、排除のヘイデオロギーを生んでいる。スクールの結論を簡略化すれば、文学／作文の対立を解体する点にある。しかし、大学では作文を中等教育で適切な手当がなされている

はずだ」と考え、文学研究を頂点とする（階層秩序の転倒）を行わないのが現実であった。

そこには、看過できない問題がひとつある。ハワイ州の「言語科」概要の三領域の一つ「書くこと」が無視され、中等教育と大学教育のつながりが無いことである。アメリカでの問題を取りあげた理由は、実は日本の問題でもあるからだ。両国を比較すること、日本では、さらに次元の異なる問題を抱えていることが明らかになる。スコールズの指摘が、日本でもう一つ別の問題となる。最後に、この点を触れてみたい。

*

文学を「解釈」することがアメリカの大学の特権なら、日本では、今回の改訂に先だつ答申で指摘された過剰な「解釈」をおこなっている「現代文」「古典」の授業の問題がある。その意味では、日本の文学教育は特権化していることになる。理由は簡単で、文学研究が国語教育に直接影響しているからに他ならない。その一端は、文学研究と文学教育との関係ですでに触れた。この事——（文学的文章の詳細な読解）（答申）を、ただちに文学教育の弊害とよぶべきものなのか。どうも、そうとだけは言えないようだ。授業を成立させている条件が、国語は日本語を話している人のものだということを前提にしているからである。どこまでを「高度」と規定するかは置くが、（詳細な読解）が国語の授業からなくなることはない。言語教育の重視と言ったとき、例えば日米の類似／差異には、文化の問題が底流にあるので、実情抜きの単純化は意味がない。ハワイ州の中等教育で言語教育を取

り上げるとき、（社会生活に役立つ）という観点が強く打ちだされてきた。モザイク国家——複数の母語が流通しているアメリカと日本とでは、母国語（国語）の位置づけが決定的に異なっている。ここでは文学教育についての各論には触れえないが、（人生を豊かにする態度を育てる）（現代文・目標）点と連関する「解釈」が国語の授業では必要なのである。

確かに、国際化・情報化といった新たな時代は言語教育を重視し、併せて今後、国語科を見直すことになる。だから、文学教育から言語教育への転換を唱える学習指導要領は、「世界の流れ」に即応しているかのようでもある。ただし、かつて似た出来事があった。戦後の言語生活主義＝経験主義教育のことだが、結果は学力の低下が批判され、能力主義が復活している。今は逆に学力偏重の教育が原因の一つとなって、今次改訂が起ったことは明記されねばならない。昭和二十七年以降三十年代の能力主義の復活は、「新教育」の導入後も評価観が変わっていなかった教育界の姿を物語っている。今回の改訂に関しても評価の受皿を変え、かつ評価法に合う教材観や教材の充実を図る努力が必要となる。さらに、目に見える形で入試制度を変えたり、あるいは教師の教育観が変わらねば、教育現場で起こるであろう困難を乗り越えることはできない。時代の流行を先取りした「制度」の発見だけでは、学校が変わることも授業が変わることもない、ということだけは確かである。

- (1) 『九〇年代不況の帰結——同時代への発言』（一九九九）の中の文言。
- (2) J・カラー『ディコンストラクションⅡ』（富山太佳夫／折島正司訳 一九八五）。この書は、『ディコンストラクションⅠ』と併せ脱構築批評の解説書、ロゴス中心主義Ⅱ西洋の形而上学を徹底的に批判。その一視点で「誤読論」で、誤りを正されるのがあらゆる読みの宿命である以上、すべての読みは誤読にはかならない。」と規定する。誤読を契機とする「解体批評」（訳者あとがき）は文学理論というものの可能性を示唆するが、発達段階を原則にする「教育」は論拠を挙げて批判し合う（新井郁男氏「はいまわる脱正解主義」一九九九）場面を必要とする。例えば、NHK出版『マネー革命』1〜3（一九九九）は、米国金融市場の動静をフィールドワークした書。そこには、通貨の戦後体制の崩壊といわゆる市場経済との結びつきを重要視する視点がある。また、欧米にはジャン・ジョセフ・グー著『言語の金使い——文学と経済学におけるリアリズムの解体』（土田知則訳 一九九八）のような「交換Ⅱ兌換」論といった視角が根強くある。『マネー革命』は、サイバースペース（電脳空間）を人生と捉える新時代の行動様式——コンピュータを駆使する電脳社会をルボルタージュしている。この点を文学の問題として位置づけたものに上岡伸雄著『ヴァーチャル・フィクション マルチメディア時代のアメリカ文学』（一九九八）がある。その中でパソコン「マッキントッシュ」の発売年、八四年をコンピュータが個人に普及した「サイバネティック時代」の到来と定義する。このことが問題になるのは、活字メディアの後退が問題になるときである。活字離れ読書離れの方で、電子メディア文化の流行が一時的なものかどうなのかという観点が重要である。活字離れが循環的な動きであれば、なんらかの機会に活字文化の回帰は起こるが、電子メディア文化への転移が構造的変化であるなら、印刷技術が近代を開いたのと同様に、今日の電子メディア文化は一過性のものではなく新しい時代のものとなる。電子メディアが
- もたらした情報のスピード化と情報処理機能は、活字メディアでは太刀打ちできない。この点では、活字文化の復活は絶望的だ。ということとは、「国語科」が活字メディア型で事をすべて済ます時代ではないのである。今次の学習指導要領には、マルチメディア時代に軸を移した印象はある。根木氏の発表は、一九九九年一〇月九日の第七回研究会、例会での口頭発表。本文中、引用文は、根木氏のレジユメを用いた。なお、資料の原題は *HAWAII Content and Performance Standards*。
- (5) フランス流前衛理論の紹介者のスコールズが表した「テクストの読み方と教える方」は、（ポスト）構造主義への強い批判」（訳者あとがき）書だとある。現在の彼は「ニュー・ヒストリズム」による新しい批評活動を行う一方、（記号の指示性に関心（訳者あとがき）をもっているという。一九九一、九二年と続けて出版された訳書『読みのプロトコル』『スコールズの文学講義』（共に高井宏子、ほか訳）は、「読み」の底部にアメリカのプログマティズムが流れていて、教室での実践的読みという括り方からは、『テクストの読み方と教える方』を含め、一貫して新批評とそう変わらないようにみえる。アメリカ流を概観し、とくにフランス批評との違いを強調したのは「ニュー・クリティシズムから脱構築へ——アメリカにおける構造主義とポスト構造主義の受容」（立崎秀和訳 一九九三）のアーント・バーマンである。彼ら二人は経験主義と自我主義で米国型基準をもっており、その実感が強力な批評精神となっている。この現実主義は、「米国ハワイ州の新学習指導要領」の基本線でもある。現実を強調する必要は、アメリカのような人工国家では無理からぬことであらう。
- (6) 森本順子著『日本語の謎を探る——外国人教育の視点から』（一九九六）中の日本の教室では「一時間目から日本語で語りかけても、生き生きした反応が返ってくる」とある一節は、不断のことを意識していない私には、新鮮な驚きであった。

（錦城高校）